

Ricken, Norbert

**"Freude aus Verunsicherung ziehn - wer hat uns das denn beigebracht!"  
(Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 106-120. -  
(Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)*



Quellenangabe/ Reference:

Ricken, Norbert: "Freude aus Verunsicherung ziehn - wer hat uns das denn beigebracht!" (Christa Wolf).  
Über den Zusammenhang von Negativität und Macht - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung -  
Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 106-120 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77887 -  
DOI: 10.25656/01:7788

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77887>

<https://doi.org/10.25656/01:7788>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 49. Beiheft

# **Erziehung – Bildung – Negativität**

Herausgegeben von Dietrich Benner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41150

# Inhaltsverzeichnis

*Dietrich Benner*

Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung .....	7
---	---

## 1. Theoretische Annäherungen

*Käte Meyer-Drawe*

Anfänge des Lernens .....	24
---------------------------	----

*Alfred Schäfer*

Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik .....	38
--	----

*Andrea English*

Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience .....	49
---	----

*Johannes Bellmann*

Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus .....	62
--	----

*Gabriele Weiß*

Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz .....	77
---	----

*Lutz Koch*

Eine pädagogische Apologie des Negativen .....	88
--	----

## 2. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität

*Norbert Ricken*

„Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht .....	106
--	-----

*Marcelo Caruso*

Inadäquation und Pädagogik.

Von den Techniken der Produktion des Subjekts ..... 121

### **3. Exemplarische Studien**

*Hans-Christoph Koller*

Negativität und Bildung.

Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“ ..... 136

*Ray McDermott*

In Praise of Negation ..... 150

*Fritz Oser*

Negatives Wissen und Moral ..... 171

*Henning Schluß*

Negativität im Unterricht ..... 182

*Klaus-Peter Horn*

Negative Erfahrung und Gedenken.

Zur Möglichkeit von Bildung

angesichts des Unvorstellbaren ..... 197

Norbert Ricken

## **„Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf)**

*Über den Zusammenhang von Negativität und Macht*

Negativität hat keine Lobby: angesichts vielfältiger und in der Tat schwerwiegender sozialer, ökonomischer wie auch bildungspolitischer Probleme scheint die Beschäftigung mit ‚Negativität‘ gegenwärtig ebenso esoterisch wie überflüssig zu sein, sodass allenfalls mit nachsichtigem Lächeln rechnen kann, wer preisgibt, über Phänomene der Negativität nachzudenken. Und dennoch: es ist vielleicht weder Zufall noch Rosine, dass Fragen der Negativität – wenn auch unter veränderten begrifflichen Vorzeichen<sup>1</sup> – nicht nur seit geraumer Zeit in der Philosophie, sondern nun auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft neuerlich aufgenommen und insbesondere im Kontext der Frage nach Kritik diskutiert werden<sup>2</sup>; trotz aller offensichtlichen Randständigkeit, Negativität – so die leitende Grundintuition der folgenden Überlegungen – ist mit den gegenwärtig überaus bedrängenden gesellschaftlichen Problemlagen auf subtile und geradezu ‚unterirdische‘ Weise verwoben und bietet insofern einen durchaus fruchtbaren Zugang, Fragen des sozialen wie pädagogischen Zusammenlebens zu reflektieren.

Ich habe mir daher vorgenommen, über den *Zusammenhang von Negativität und Macht* nachzudenken: nicht nur, um mit Negativität eine oft vielleicht bloß übersehene oder schlicht verleugnete Phänomen- wie Reflexionsdimension zu erkunden und als überaus zentral zu markieren; auch nicht nur, um Negativität als ein praktisches Problem auszuweisen und in gegenwärtigen Problemskizzen auch kategorial zur Geltung zu bringen; sondern vor allem auch, um mit ihr vielleicht dasjenige Moment einer kritischen Haltung zu markieren, das im gegenwärtigen Kontext eines Regimes massiver Subjektivierung (vgl. Bröckling u.a. 2000, 2004) ‚Praktiken der Entunterwerfung‘ (Fou-

1 Während traditionell mit ‚Negativität‘ ein überaus prominentes Reflexionsfeld des philosophischen Diskurses bezeichnet ist (vgl. exemplarisch als Überblicke Weinrich 1975 wie Bon-siepen 1984), so hat sich inzwischen deren thematischer Fokus – insbesondere durch Lévinas (vgl. 1989, 1992) und Derrida (vgl. 1972, 1988) angestoßen – hin zu Fragen der ‚Alterität‘, ‚Fremdheit‘ und ‚Differenz‘ verschoben. Auch wenn die dort er- und bearbeiteten vielfältigen Negativitätsfiguren zentrale Elemente der Tradition wiederaufgenommen haben, so unterscheiden sie sich doch in ihrer Zuspitzung und Radikalität von hermeneutischen und dialektischen Thematisierungsweisen, indem sie an deren Offenheit und Unabschließbarkeit festhalten und damit ‚Negativität‘ weniger als (hermeneutisches oder dialektisches) ‚Durchgangsstadium‘ denn als unaufhebbaren Bruch markieren; vgl. dazu auch Kimmerle 2000.

2 Vgl. dazu exemplarisch sowohl Koch 1995 als auch das von Benner herausgegebene und mit ‚Kritik in der Pädagogik‘ überschriebene 46. Beiheft der ZfPäd (2003), in dem insbes. Benner und Masschelein Kritik mit dem Problem der Negativität verknüpfen (Benner 2003, Masschelein 2003).

cault) anzustiften wie zu orientieren vermag. Überschieden habe ich meine Bemerkungen mit einer in der Tat doppeldeutigen Frage, die Christa Wolf in ihren Frankfurter Poetik-Vorlesungen von 1983 notiert hat: „Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht“ (Wolf 1983, S. 131)?

Meine Überlegungen habe ich in drei Erkundungsgänge geordnet, die – nach der Rekonstruktion einer *kleinen Topographie der Negativität* (1) – zunächst auf die Erkundung des *Zusammenhangs von Negativität und Macht* (2) zielen, um abschließend wenige, aber dennoch zentrale *Aspekte einer pädagogischen Praxis der Negativität* (3) zu problematisieren.

## 1. Kleine Topographie der Negativität – Oder die Frage nach dem Was und Wie von Negativität

Negativität ist ein trojanisches Pferd: nicht nur, weil vielfältige und miteinander höchst heterogene Phänomene unter der vermeintlich einigenden Überschiebung ‚Negativität‘ gefasst werden, sodass oft genug durchaus unklar bleibt, wovon denn die Rede ist und *was* schließlich mit Negativität bezeichnet werden kann; sondern auch, weil mit ihr ein Reflexionsgang eröffnet wird, der zumeist in Abgründe führt, die man nicht immer schon von Anfang an hat übersehen können, und insofern unweigerlich vor die Frage stellt, *wie* denn Negativität überhaupt denkerisch gefasst werden kann. Beiden Fragen nach Bedeutung wie Denkform nachzugehen ist Ziel dieser ersten Vorverständigung.

Durchmustert man die unterschiedlichen Figuren der Negativität, so stößt man zunächst auf vielfältige Phänomene, die vom Nein-Sagen und Nein-Sagen-Können über Formen des Nicht-Wissens und Nicht-Könnens bis schließlich hin zu Fragen der Fragilität, Endlichkeit und Nichtigkeit reichen (vgl. Rentsch 2000, S. 10 u.ö.). Wie auch immer man nun diese unterschiedlichen Facetten einander zuordnet und sortiert, immer wird mit Negativität ein Phänomen der Nichtpassung, Nichterreichbarkeit und Nichtvollständigkeit markiert, das sich nur als – allerdings unterschiedlich justierbare – Differenz erläutern lässt und längst als systemische, hermeneutische, anthropologische oder gar ontologische Differenz theoriegeschichtlich bedeutsam geworden ist. Bereits die einfache Negation enthält so in nuce all jene Problemreihen, die schließlich zur begrifflichen Erfindung der ‚Negativität‘ bei Schelling und Hegel geführt haben und seit jeher als bedeutsames Initial der Menschheit der Menschen Geltung erlangt haben (vgl. Bonsiepen 1984, 671-686)<sup>3</sup>. So weisen – nur exemplarisch – sowohl Kants Mutmaßungen über den Anfang der Menschengeschichte, die in der „Weigerung [...] das Kunststück“ (Kant 1956, VI, S. 89) der Menschwerdung sehen, als auch Spitz's Einschätzung der frühkindlichen Bedeutung des Neinsagens als dem Beginn der menschlichen Kommunikation überhaupt (vgl. Spitz 1992) gerade Trennung und Distanz als bedeutsame

3 Vgl. exemplarisch zum Problem der Verneinung sowohl die logischen Untersuchungen bei Frege (2003/1919) als auch die psychoanalytischen Bemerkungen Freuds (1975/1925) wie insgesamt Bonsiepen 1984 und Rentsch 2000.

Konstitutionsbedingungen des Menschlichen aus; der mit ihnen bezeichnete Bruch aber lässt sich nicht aufheben und in Passung, Übereinstimmung oder Identität auflösen.

Kaum verwunderlich daher, dass Negativität insbesondere immer wieder am Beispiel der Erfahrung verdeutlicht und in ihrer Eigenlogik erläutert wird: „Erfahrung“, so ließe sich zunächst Gadamer wie aber auch Buck folgen (vgl. Gadamer 1999 wie auch Buck 1989), „ist immer eine negative“ (Gadamer 1999, S. 359), insofern sie gerade nicht als bloße Wahrnehmung und additiver Erwerb von Wissen aufgenommen werden kann, sondern immer als ‚Erfahrungserfahrung‘, ‚Umlernen‘ (vgl. Buck 1989, S. 3, 15) und ‚bestimmte Negation‘ (Gadamer 1999, S. 359) verstanden werden muss: „eine Erfahrung machen, [...] heißt“, so Gadamer, „dass wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben“ (ebd.)<sup>4</sup>. Mit ihr aber ist eine „prinzipielle Negativität“ (Buck 1989, S. 47) gegeben, die nicht – wie die Berichtigung einer Täuschung – sich aufheben lässt, sondern nur als Bedingung und Folge von Erfahrung überhaupt angenommen werden kann: was wir nicht kennen oder können – so Waldenfels in seiner Phänomenologie der ‚Bruchlinien der Erfahrung‘ (vgl. Waldenfels 2002) –, „liegt nicht einfach außerhalb unserer Reichweite und unseres Vermögens“, sondern entzieht uns uns selbst, indem „das erleidende Selbst außer seiner selbst“ (Waldenfels 2002, S. 188) gerät. Entscheidend ist dabei, dass dieser ‚Außenbezug‘ unserer selbst und die sich in der Erfahrung vollziehende De- und Exzentrierung gerade nicht als bloße ‚Ent-Äußerung‘ oder gar ‚Ent-Fremdung‘ vorheriger ‚Innerlichkeit‘ und ‚Ganzheit‘ verstanden werden darf, sondern als prinzipielle ‚Entzogenheit‘ und dauernde ‚Ausgesetztheit‘ (‚Ex-Position‘) buchstabiert werden muss, die in keiner inszenierten oder noch so ersetzten Zentrierung zur Ruhe kommt. Foucaults Kennzeichnung der Erfahrung als einem ‚Unternehmen der Ent-Subjektivierung‘ (vgl. Foucault 1996, S. 27) mag diese Beobachtung stützen (vgl. Masschelein 2004): „eine Erfahrung“, so Foucault in einem oft übersehenen Interview mit Trombadori, „ist etwas, aus dem man verändert hervorgeht“ (ebd., S. 24), indem sie „das Subjekt von sich selbst“ losreißt, „derart, dass es nicht mehr es selbst ist“ und „zu seiner Vernichtung oder zu seiner Auflösung getrieben wird“ (ebd., S. 27) – allerdings immer, „um [...] in neue Beziehungen treten“ und „ein neues Verhältnis zur Welt einnehmen [zu] können“ (ebd., S. 29).

Systematisch gesehen lassen sich so dreierlei Dimensionen der Negativität unterscheiden: was zunächst im konkreten Nichtwissen und Nichtkönnen als ‚bestimmte Negation‘ vorherigen Wissens und Könnens erfahren wird, führt im anhaltenden Prozess der Erfahrung unweigerlich zur Einsicht in eine ‚prinzipielle Negativität‘, die sich im Nichtkönnen- und Nichtwissenkönnen nur als dauernde Nichterreichbarkeit, Entzo-

- 4 Bedeutsam ist, dass Gadamer die Grundstruktur der Negativität der Erfahrung auch für den Fall gelten lässt, in dem Erfahrungen bisherige Erfahrungen bestätigen und sich insofern zu wiederholen scheinen: „strenggenommen kann man dieselbe Erfahrung nicht zweimal ‚machen‘. Zwar gehört zur Erfahrung, dass sie sich immer wieder bestätigt“ (Gadamer 1999, S. 359), doch ist diese Bestätigung erst auf dem Boden der ersten Erfahrung eine Bestätigung – und insofern nicht eine einfache (bloß bestätigende) Wiederholung, sondern ihrerseits eine ‚Erfahrungserfahrung‘ (Buck), die nur als Differenz und Verschiebung angemessen verstanden werden kann. Vgl. dazu auch Deleuze 1992.



genheit und unaufhebbare Fremdheit erläutern lässt und wohl unweigerlich die ‚Nachtseite‘ (Plessner) unserer immer bedingten Weltoffenheit markiert; diese aber verweist als wiederholte „Erfahrung der Nichtigkeit“ (Gadamer 1999, S. 360) auf ein ‚*weitreichendes Wissen*‘ (ebd. 359), in dem wir – wie Gadamer formuliert – „unserer Endlichkeit und Begrenztheit im ganzen inne sind“ (ebd., S. 368). Negativität, so ließe sich diese erste phänomenale Erkundung vorerst bündeln, ist daher weder einfach Missgeschick oder Bagatelle noch bloß Phase oder Durchgangsstadium, sondern qua Erfahrung und Anerkennung bedeutsames Strukturmoment von menschlicher Existenz überhaupt und betrifft – wie Rentsch jüngst formulierte – „als anthropologische Fragilität und Endlichkeit, Bedürftigkeit, Mangelhaftigkeit [...] und Fehlbarkeit [...] jeden Menschen“ (Rentsch 2000, S. 10). Das aber zwingt auch dazu, Subjektivität dreidimensional zu fassen und als ein Ineinander von Gegebenheit, Aufgegebenheit und Entzogenheit zu skizzieren, sodass mit diesen drei Momenten eine strukturelle Matrix aufgespannt ist, vor der menschliche Lebensformen als praktische Ausgestaltungen derselben rekonstruiert werden können (vgl. ausführlicher Ricken 2004).

Eine auch nur kleine Topographie der Negativität aber bliebe unvollständig, würde neben dem *Was* der Negativität nicht auch deren *Wie* thematisch; bereits die bloße Frage, warum die benannten jeweiligen Phänomene der Negativität als ‚negativ‘ beurteilt und etikettiert werden, verweist auf unterschiedliche Denkformen, die – nahezu durchgängig – ‚Negativität‘ als ‚Wunde‘ (Kierkegaard) problematisieren und schließlich einoder gar auszuklammern suchen. Lässt man einen blanken Positivismus und einen abstrakten Normativismus, der sich um die Erfüllbarkeit seiner Forderungen nicht kümmert (vgl. Rentsch 2000, S. 17), aufgrund ihrer jeweilig schlichten Ausblendung von Negativität mal außen vor, so können vielleicht drei unterschiedliche Denkformen der Negativität typologisch unterschieden werden: einer entweder hermeneutisch oder dialektisch verfahrenen *Negativitätsrelativierung*, die Negativität und Fremdheit nur als Moment bzw. Phase eines übergreifenden und letztlich dann doch ebenso totalen wie gelingenden Vermittlungsgeschehen buchstabieren kann (vgl. dazu Buck 1981 wie Rentsch 2000), korrespondiert eine mindestens ebenso unkritische *Ontologisierung und Fetischisierung von Negativität*, die allzu voreilig die vielfältigen Phänomene der Negativität mit einer – wie Heidegger formulierte – fundamentalen „Diesigkeit des Lebens“ (Heidegger 1985, S. 88) identifiziert und damit die konstitutive Bedeutung des Nichtwissens für jedes Wissen erheblich zu verkürzen droht<sup>5</sup>. Beiden Denkformen aber ist gemein, Negativität letztlich doch linear denken zu wollen und in – sei es nun positiver oder negativer – Prinzipialität aufzuheben. Die als Negativität beschriebenen Grund-

- 5 Spätestens in den verschiedenen Auseinandersetzungen um den Positivismus ist auf den konstitutiven Zusammenhang von Wissen und Nichtwissen pointiert hingewiesen worden (vgl. insbes. Peukert 1988); entscheidend ist jedoch, die konstitutive Bedeutung des Nichtwissens – und damit die unweigerliche Unschärfe und Unbestimmtheit eines jeden Wissens (Heisenberg) – nicht voreilig ins Spiel zu bringen und als ‚kecke Attitüde‘ (die sich dann zu Unrecht auf Heidegger beruft!) gegen die Nötigung, es genauer zu wissen und wissen zu müssen, auszuspielen: Skeptizismus ist nicht ein Einwand gegen genaues Wissen, sondern vielmehr erst dessen Folge (vgl. Gamm 1994, 2000).

muster sind aber weder auf eine Entität noch auf ein Existential rückführbar, sodass jeder Versuch, sie gewissermaßen als Eigenschaften einzelner Subjekte verstehen zu wollen, notwendig in die Irre gehen muss; vielmehr sind sie ausschließlich Folge der praktisch-relationalen Verfasstheit von Menschen und insofern durchgängiges Moment einer jeden Welt-, Anderen- und Selbst-Relation – mit der Folge, einer einfachen Konstitutionsanalyse nicht zugänglich zu sein. Kierkegaards Begriff des Selbst als einer ‚negativen Einheit‘ erlaubt Klärung, indem er das Selbst gerade als ein doppeltes Verhältnis dechiffriert; so betont er in seiner oft zitierten Kurzformel des Selbsts als eines Verhältnisses, „das sich zu sich selbst verhält“, dass das Selbst nicht bloß ein Verhältnis ist, sondern „das an dem Verhältnisse, dass das Verhältnis sich zu sich selbst verhält“ (Kierkegaard 1992, S. 8). Erst von dieser Doppelung her aber wird vielleicht verständlicher, dass Negativität Kennzeichen eines Wesens ist, dem – ohne damit als Mängelwesen apostrophiert werden zu können – Wesentliches mangelt, weil es sich als es selbst allererst in Auseinandersetzung und Abgrenzung mit anderem und Anderen hervorzu-bringen vermag (vgl. Kamper 1972; Ricken 2004).

## **2. Negativität und Macht – Oder die Frage nach der Macht der Macht**

Dass auch Macht nicht angemessen theoretisiert ist, wenn sie als lineares Einwirkungs- und Bestimmungshandeln definiert wird, ist weithin unumstritten; sowohl Webers allzu bekannte Kennzeichnung der Macht als einer Chance, den eigenen Willen auch gegen Widerstand anderer durchsetzen zu können (vgl. Weber 1972, S. 28), als auch Simmels oder Arendts Erläuterungen der Macht als einem unauflösbaren Ineinander von Freiheit und Macht belegen unmissverständlich deren relationalen Charakter: auch noch die schärfste Drohung und der strengste Befehl zehren von etwas, was sie selbst weder zu garantieren noch ihrerseits herzustellen vermögen, dessen sie aber zum eigenen Gelingen notwendig bedürfen (vgl. Paris 1994, S. 21-156; Paris 1998, S. 13-56). Konsens scheint daher, dass Macht nicht etwas ist, was jemand für sich allein ‚hat‘ und über andere ausübt (vgl. Paris 1998, S. 7), sondern „stets“ an „ein soziales Verhältnis“ (Sofsky/Paris 1994, S. 9) gebunden ist, sodass Macht nur „entsteht, wenn Menschen aufeinander treffen und zusammen handeln, und [...] verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen“ (ebd.). Pointiert formuliert: Macht markiert ein Netz von verschiedenen, einander ebenso verstärkenden wie auch durchkreuzenden Kräften und lässt sich daher ohne ‚Gegenmacht‘ – sprich: Widerstand und Kritik – nicht angemessen konzipieren<sup>6</sup>.

6 Der Neigung widersprechend, Macht geradezu gegenständlich und substantial auszulegen, sei erstens darauf hingewiesen, dass mit ‚Macht‘ nicht ‚etwas‘, sondern vielmehr ein ‚Analyseraster‘ bezeichnet wird, so dass ‚Macht‘ nicht ein ‚Gegenstandsbegriff‘, sondern ein ‚Beobachtungsbegriff‘ ist (vgl. auch Foucault 1994 wie Luhmann 2000). Damit verbunden ist zweitens, dass Macht sowohl von Herrschaft (als einer institutionalisierten und insofern legitimierten Form derselben) als auch von Gewalt ausdrücklich unterschieden werden muss: während in ‚Macht‘ Freiheit vorausgesetzt und genutzt wird, zielt Gewalt auf deren Aufhebung oder Zerstörung. Vgl. insgesamt ausführlicher Ricken 2005.

Was aber auf den ersten Blick in der Tat banal erscheint, hat doch weitreichende machttheoretische Folgen; so werden mit dieser Weichenstellung zunächst dreierlei, zumeist alltagsweltliche Missverständnisse abgewehrt: weder lässt sich Macht erstens bloß als eine spezifische Form der Bewirkung verstehen und als Kausalität auslegen, noch kann sie – zweitens – umstandslos auf sie motivierende Intentionen rückgerechnet werden (vgl. Luhmann 1969, S. 150; 1975); das aber versperrt nun – drittens – die Möglichkeit, Macht zentrisch zu denken, als bloße „Freiheitsbegrenzung“ (Popitz 1992, S. 17) mit Fremdbestimmung zu identifizieren und so einseitig mit Freiheit oppositional zu kontrastieren. Überaus überzeugend ist daher Simmels erstaunlich früher Vorschlag (1908), Machtbeziehungen in „ihrer Korrelation zur Freiheit“ (Simmel 1992, S. 246) zu betrachten und als komplexe ‚Über- und Unterordnungsverhältnisse‘ (vgl. ebd.) zu skizzieren, die sich – so schmerzhaft es bisweilen sein kann – ohne die Berücksichtigung der „Mitwirksamkeit des untergeordneten Subjektes“ (ebd., S. 162) nicht angemessen verstehen lassen. Seine Beobachtung, dass Aktivität und Passivität auf beiden Seiten einer Machtbeziehung gleichermaßen anzutreffen sind, führt daher nur folgerichtig dazu, Machtbeziehungen als ‚Führungsverhältnisse‘ (vgl. ebd., S. 164f.) zu buchstabieren, und nimmt darin einschlägige Überlegungen Foucaults mindestens teilweise vorweg. Zugleich erlaubt sie auch die durchaus scharfe Abgrenzung von Macht und Gewalt, sodass Gewalt gerade nicht bloß „gesteigerte Macht“ (Schwartzländer 1973, S. 869) ist, sondern vielmehr ihr Gegenstück markiert, in dem eben diese ‚Mitwirksamkeit‘ brutal negiert und außerkraft gesetzt wird. Arendts Diktum – „Was niemals aus den Gewehrläufen kommt, ist Macht“ (Arendt 1970, S. 54) – mag die eingeschlagene Perspektive bekräftigen<sup>7</sup>.

Der Rückgriff auf Foucault – wie sollte es anders sein – ist machttheoretisch nicht vermeidbar, bietet aber einen doppelten Vorteil: zum einen erlaubt seine – die Relationalität von Macht „in der Tat glücklich“ (Dahrendorf 1963, S. 569)<sup>8</sup> pointierende – Kennzeichnung der Macht als einer „Führung der Führungen“ (Foucault 1994, S. 255) die Bündelung und systematische Justierung der bisher eingeschlagenen Perspektive, sodass mit Macht ein „Handeln auf Handeln“ (ebd., S. 254) markiert ist, das in einem

7 Arendts genaue Beobachtung sei ausführlicher formuliert: „Macht und Gewalt sind Gegensätze: wo die eine absolut herrscht, ist die andere nicht vorhanden. Gewalt tritt auf den Plan, wo Macht in Gefahr ist; überlässt man sie den ihr selbst innewohnenden Gesetzen, so ist das Endziel, ihr Ziel und Ende, das Verschwinden von Macht. [...] Gewalt kann Macht vernichten; sie ist gänzlich außerstande, Macht zu erzeugen“ (Arendt 1970, S. 57). Diese Einschätzung ist dabei Folge ihres Machtverständnisses, das zentral durch Zustimmungs- wie Verknüpfungsmöglichkeit gekennzeichnet ist: Macht – so Arendt immer wieder – ist die „menschliche Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“ (ebd., S. 45); „über Macht verfügt [daher] nie ein Einzelner; sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält. Wenn wir von jemandem sagen, er ‚habe die Macht‘, heißt das in Wirklichkeit, dass er von einer bestimmten Anzahl von Menschen ermächtigt ist, in ihrem Namen zu handeln“ (ebd.).

8 So hatte Dahrendorf in einem Lexikonartikel Max Webers Definition (vgl. Weber 1972, S. 28) etikettiert.

„Möglichkeitsfeld“ (ebd., S. 255) operiert und, indem es anstachelt, eingibt, ablenkt, erleichtert oder erschwert und begrenzt, „mögliche Handlungen“ „mehr oder weniger wahrscheinlich“ (ebd., S. 255) zu machen sucht; „regieren heißt in diesem Sinne“ – so Foucaults Erläuterung der „Tätigkeit des Anführens“ (ebd., S. 255) –, „das Feld eventuellen Handelns anderer zu strukturieren“ (ebd.), ohne jedoch dabei das jeweilige ‚Sich-Verhalten‘ und ‚Sich-Führen‘ der solchermaßen ‚Angeführten‘ zu übergehen und deren wie auch immer bedingte „Freiheit“ (ebd.) zu negieren. Unmissverständlich notiert er: „Macht wird nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt und nur sofern diese ‚frei‘ sind. [...] Dort, wo die Determinierungen gesättigt sind, existiert kein Machtverhältnis“ (ebd.). Zum anderen illustrieren Foucaults genealogische Arbeiten eindrücklich die Vielfalt historischer Machtformationen und belegen deren Wandel von der souveränen Macht, die qua Normierung und Repression überwiegend verbietet und ausschließt, über die Disziplinar- und Integrationsmacht, die qua Normalisierung reguliert und einschließt, bis hin zu Bio- und Pastormacht, die unter der Maßgabe einer produktiven Lebensermöglichung ebenso Bedingungen wie Selbsttechnologien zu figurieren suchen<sup>9</sup>. „Man könnte sagen“, so ließe sich mit Foucault bündeln, „das alte Recht, sterben zu machen und leben zu lassen wurde abgelöst von einer Macht, leben zu machen und sterben zu lassen“ (Foucault 1977, S. 167), sodass der damit bloß angedeutete Wandel der Machtformationen auch als zunehmende Rückverlagerung und Tieferlegung einer direkten wie weitgehend negativ operierenden Handlungsmacht<sup>10</sup> zugunsten unterschiedlicher Formen einer eher indirekten und produktiven Kontroll-, Konditional- und Strukturmacht nachvollzogen werden kann, die am ebenso leiblichen wie reflexiven Selbstverhältnis ansetzen und insgesamt auf ‚freiwilligen Gehorsam‘ zielen. Folgerichtig wird Macht bei Foucault nicht auf Subjekte „angewandt“ (Foucault 1999, S. 39), sondern diese sind selbst „eine der ersten Wirkungen der Macht“, sodass das Subjekt „nicht das Gegenüber der Macht“ ist, sondern seinerseits selbst ein bloßer „Machteffekt“ (ebd.).

Foucaults historische Analysen der „verschiedenen Verfahren, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault 1994, S. 243), stellen aber vor ein systematisches Problem, das Judith Butler jüngst als ‚Paradoxon gleichzeitiger Unterwerfung und Erzeugung‘ (vgl. Butler 2003, S. 59; Butler 2001) rekonstruiert und

9 Vgl. dazu ausführlicher die präzise Rekonstruktion der Foucaultschen Machtfiguren in Lemke 1997; auch wenn sie sich in ihrer Abfolge einer dauernden Selbstkorrektur Foucaults verdanken, so lassen sie sich doch – mit Blick von hinten – auch als ‚Typologie‘ lesen, die die verschiedenen Dimensionen zu markieren erlaubt: als ‚direktes Handeln‘ qua Repression und Negation, als ‚indirektes‘ bzw. ‚konditionales Handeln‘ qua Disziplinierung (der Körper) und Pastormacht (über die Seelen) wie schließlich als ‚Strukturmacht‘ qua Arrangement und Struktursetzung. Vgl. auch hier ausführlicher Ricken 2005.

10 Dass auch diese erste Einschätzung bereits eine Verkürzung der Problematik souveräner Macht darstellt, macht Foucault immer wieder deutlich: „Wenn sie [die Macht] nur repressiv wäre, wenn sie niemals etwas anderes täte als Nein sagen, ja glauben Sie denn wirklich, dass man ihr gehorchen würde? Der Grund dafür, dass die Macht herrscht, dass man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, dass sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert“ (Foucault 1978, S. 35).

anerkennungstheoretisch zu lesen versucht hat. Ihre scharfe Pointierung, dass das ‚Subjekt‘ weder der Macht vorgängig sei, sodass diese jenes dann reguliere und unterwerfe, noch bloß als deren nachgängiges Produkt konzipiert werden dürfe, indem jenes von dieser allererst hervorgebracht würde, markieren nicht nur die Untauglichkeit eines jeden individualtheoretischen Aufrisses, sondern führen auch ein in ein komplexes Denken von Differenzen und Relationen. Butlers anerkennungstheoretische Weichenstellung, die Genese des Selbst vom Anderen her zu denken, ohne es dabei auf den Anderen kausal zurückzuführen, ist aufschlussreich und öffnet den Horizont der Machttheorie für Fragen der Negativität und Alterität. „Wir entwickeln“, so Butlers leitende These, „ein Verhaftetsein mit uns selbst über vermittelnde Normen, die uns einen Sinn für das zurückgeben, was wir sind, Normen, die unsere Anteilnahme an uns selbst kultivieren“ (Butler 2003, S. 62), ohne diese jedoch in einem mechanischen Sinne zu produzieren. Daraus folgt zunächst: weder ist Selbstverhaftung, so Butler im kritischen Rückgriff auf Spinozas Theorem des ‚conatus essendi‘ (vgl. Spinoza 1977, S. 272ff.), als eine unmittelbare und transparente Beziehung des Selbst zu sich selbst möglich, gefährdet doch „die Nichtbefolgung dieser Normen die Fähigkeit [...]“, so Butler, „sich einen Sinn für den eigenen fortwährenden Status als Subjekt zu erhalten“ (ebd. 63), sodass es „ohne Anerkennung [...] kein Subjekt“ gibt (Butler 2003, S. 63); noch gewährt letztlich bloße „Unterordnung eine Form der Anerkennung“ (Butler 2001, S. 14), „erfährt man [doch] in der Konformität selbst das Zeichen seiner Beschränkung“ (Butler 2003, S. 64). Butlers Auswertung dieser – in der Tat an Kierkegaards Verzweiflungsanalysen erinnernden<sup>11</sup> – Figur ist bedeutsam: „um zu sein“, so formuliert sie eindrücklich, „müssen wir [ebenso] anerkennbar sein“ (ebd., S. 64), wie zugleich „die Normen in Frage stellen, durch die uns Anerkennung zuteil wird“, sodass ‚Selbstsein‘ immer auch heißt, im „Ruf nach neuen Normen“ der Anerkennung unser „eigenes Sein zu gefährden“ (ebd.), uns von uns selbst abzulösen und die mühsam erworbene Selbstidentität immer wieder neu preisgeben zu müssen. Butlers Weigerung aber, der benannten Differenz und dauernden Selbstverschiebung ein wie auch immer verstandenes ‚Ureigenes‘ zu unterlegen, das sich darin zur Geltung brächte, macht nicht nur verständlich, dass das Selbst sich nur in Selbstbezug wie Selbstentzug gebrochen zu konstituieren vermag, sondern erlaubt auch, den Zusammenhang von Selbst- und Distinktionspraktiken, wie sie insbesondere von Bourdieu vielfältig untersucht worden sind (vgl. exemplarisch Bourdieu 1982), mindestens systematisch nachzuvollziehen und das Problem einer vermeintlich bloß ‚komparativen Existenz‘ gerade nicht als moralisch-bürgerliche Selbstverfehlung oder sozialisationistisch bedingte ‚Unreife‘ abzuwehren<sup>12</sup>.

11 In ‚Die Krankheit zum Tode (1849) benennt Kierkegaard zweierlei Formen dieser Verzweiflung: „verzweifelt man selbst sein wollen“ wie „verzweifelt nicht man selbst sein wollen“ (Kierkegaard 1992, S. 8). Beides aber – „mit aller Macht aus eigenem Vermögen und allein aus eigenem Vermögen“ man selbst sein zu wollen wie „sich selbst los werden zu wollen“ (ebd. 9) – ist nicht möglich und führt so notwendig in – Verzweiflung.

12 Vgl. dazu ausführlicher auch Waldenfels’ phänomenale Analysen zum „Ausser sich und zwischen uns“ (Waldenfels 2002, S. 186–233, insbes. S. 204), die den Prozess der Selbstkonstitution eindrücklich als Selbstspaltung, Selbstteilung, Verschiebung und Selbstverdopplung re-

Butlers zentraler Befund – „Nur indem man in der Alterität beharrt, beharrt man im ‚eigenen‘ Sein“ (Butler 2001, S. 32) – ist machttheoretisch daher doppelt aufschlussreich und nimmt die beschriebene Ambivalenz der unaufhebbaren Verwiesenheit an Andere als dem zentralen ‚Feld der Macht‘ auf: „Ohne Appetit“, so formuliert sie zunächst, „wären wir frei von Zwang; weil wir aber von Anfang an dem ausgeliefert sind, was außer uns ist und uns den Bedingungen unterwirft, die unserer Existenz Form geben, sind wir“ „verletzlich gegenüber denen [...], die uns unser Brot versprechen“, und „in dieser Hinsicht unwiderruflich möglicher Ausbeutung ausgesetzt“ (Butler 2003, S. 67). Die Führung des eigenen Lebens aber immer nur in und unter Führungsbedingungen anderer erlernen und praktizieren zu können, impliziert immer Abhängigkeiten von anderen, macht aber auch – für und vor sich selbst – anfällig für „Identitätsverlockungen“ (ebd., S. 122) und Vollständigkeits- wie Unabhängigkeitsversprechungen, indem gerade die Unfähigkeit, „in einem selbstidentischen Sinne ‚sein‘“ zu können (Butler 2001, S. 123), als mindestens prinzipiell überwindbarer und insofern (vermeintlich) selbstverschuldeter ‚menschlicher Makel‘ – wie es Philip Roth so wunderbar dargestellt hat (vgl. Roth 2002)<sup>13</sup> – ausgegeben wird.

Negativität, so ließe sich nun diese zweite Erkundung bündeln, ist mit Macht mehrfach verknüpft: *erstens* ist sie als Nichtfestgelegtheit und Nichtbestimmtheit *Bedingung* der Möglichkeit, sich selbst handelnd festzulegen und als sich selbst allererst hervorzubringen; *zweitens* ist sie aber auch als Anderenverwiesenheit und Angewiesenheit *Bedingung* aller Macht, auf andere überhaupt einwirken zu können, und insofern durchgängiges *Strukturmoment* derselben; schließlich ist sie *drittens* als Nichtpassung, Fremdheit wie Entzogenheit auch *Thema* eines jeden Machtagierens, insofern das ‚Eigene‘ nur am ‚Fremden‘ gewonnen werden kann und dazu verleitet, in der Bestimmung und Aneignung anderer sowohl der eigenen als auch fremden Entzogenheit und Andersheit zu entkommen zu suchen – sei es als Unterwerfung und Abwertung anderer zu Zwecken zentrischer Selbststabilisierung und Selbstaufwertung, sodass die Negation des anderen als Anderen die eigene Verwiesenheit, Bedingtheit und daraus resultierende Verletzlichkeit vermeintlich zu minimieren erlaubt; sei es als Unterwerfung unter andere zu Zwecken gesicherter Anerkennung und Selbstvermeidung, sodass die Negation des

konstruieren. Entscheidend ist: Entzogenheit aber ist – qua Relationalität – konstitutives Moment eines jeden Selbstbezugs und gerade nicht nachträgliche ‚Entfremdung‘ vorgängiger Selbstvertrautheit.

- 13 Auch wenn Roth's Roman sich auf der Oberfläche als tragische ‚Geschichte eines Geheimnisses‘ lesen lässt, das Coleman Silk – der Protagonist des Romans – sein Leben lang zu verbergen sucht, so ist doch mit dem ‚menschlichen Makel‘ bei Roth mehr markiert als nur dessen (verborgene) Abstammung: „Die Berührung durch uns Menschen hinterlässt einen Makel, ein Zeichen, einen Abdruck“ (Roth 2002, S. 271). So ist der ‚Makel‘ nicht nur „untrennbar mit dem Dasein verbunden“ (ebd.), so dass jede „Phantasie der Reinheit“ bloß „verrückt“ (ebd., S. 272) ist; vielmehr ist er weniger Zeichen denn Inbegriff jener „schrecklichen, elementaren Unvollkommenheit“ (ebd.), die mit Berührung und Angewiesenheit einhergeht und die Menschengeschichte allererst in Gang bringt: die Menschen „sind kleinlich. Sie streiten sich. Sie kämpfen miteinander. Sie hassen. Sie morden. Sie ficken. [...] All der Wahnsinn, den das Begehren gebärt“ (ebd.).

eigenen Selbst vermeintlich auch von dessen Bedrängtheit und Riskanz suspendiert. Zugespißt formuliert: nicht nur, weil wir auf die Anerkennung anderer angewiesen sind und bleiben, sind wir regierbar; sondern auch, weil Andere und wir uns selbst immer auch entzogen sind, wollen wir regieren.

Das alles aber legt nahe, die Macht der Macht in einem geschickten ‚Prozessieren von Negativität‘ zu justieren und als ambivalente Strategie gleichzeitiger Affirmation und Negation derselben zu verstehen; folgerichtig sind die ‚Gesetze der Macht‘, wie sie Robert Greene eindrucksvoll zusammengetragen hat (vgl. Greene 1999), allesamt auf der gekonnten Vorspiegelung eigener Souveränität auf Kosten der subtilen Ausnutzung fremder Verletzlichkeit aufgebaut und verlangen eine erstaunlich hohe phänomenologische Kompetenz. Christa Wolfs Frage aber, wer uns je beigebracht habe, Freude aus Verunsicherung anderer zu ziehen, findet vor diesem Hintergrund ihre erste Auslegung.

### **3. Aspekte einer pädagogischen Praxis der Negativität – Oder die Frage nach der Lehrbarkeit von ‚Freude aus Verunsicherung‘**

Auch wenn nahezu durchgängig nicht bestritten wird, dass Phänomene der Negativität für pädagogische Probleme ebenso zentral wie konstitutiv sind, insofern sowohl Lehren und Unterrichten als auch Erziehen nicht nur immer auf jene – hier bereits diskutierte<sup>14</sup> – Negativität des Lernens zu antworten haben, sondern ihrerseits von Negativität vielfältig durchschnitten und in sich gebrochen sind, können sie doch das, worauf sie zielen, nicht einfach herstellen, so ist der pädagogische und insbesondere schulische Umgang mit Negativität doch überaus ambivalent: nicht nur, weil Bloßstellung und Beschämung als wenn auch weitgehend ungeeignete und theoretisch geächtete pädagogische Mittel doch immer wieder neu praktiziert werden; auch nicht nur, weil Negativität im schulischen Handeln zwischen Lernenden und Lehrenden geradezu umgekehrt proportional verteilt ist und sich daher als Kampfplatz geradezu anbietet; sondern vor allem, weil die ‚Logik der Schule‘ (vgl. Leschinsky 2003) selbst einen ‚double bind‘ in sich birgt und flächendeckend institutionalisiert hat, der nur als gleichzeitige – oft bloß rhetorische – Wertschätzung und offen betriebene Abwertung von Negativität beschrieben werden kann und ungemein wirksam ist. Was auf den ersten Blick vielleicht bloß wie ein ‚Zerrbild von Schule‘ aussehen mag, erweist sich aber mit Blick auf die oft unwillentlich erzeugten sozialisatorischen Effekte des schulischen Arrangements von Lehr-Lern-Prozessen und der entsprechenden Organisation von Sozialbeziehungen als überaus weit verbreitete Erfahrung, die im Ausruf ‚Wir sind hier doch nicht in der Schule!‘ ihren lebensweltlich unmittelbar einleuchtenden Niederschlag längst gefunden hat. Ich erinnere – bloß exemplarisch – an zwei, oft kritisch traktierte, aber kaum praktisch sus-

14 Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Meyer-Drawe wie Koch wie insgesamt Buck 1989, Koch 1995, Meyer-Drawe 1996 und Benner 2003a. Im folgenden werde ich mich allerdings nicht auf eine Rekonstruktion des Zusammenhangs von Bildung und Negativität in (bloß) systematischer Absicht einlassen, sondern der überaus problematischen praktischen Bedeutung von Negativität im und für das pädagogische Handeln direkt nachzugehen versuchen.

pendierte Widersprüche (auch der eigenen Praxis): trotz aller pädagogisch bisweilen kitschigen Beteuerungen, dass es doch hauptsächlich darum ginge, neugieriges, weltoffenes und geradezu erfahrungshungriges Fragen zu lernen, dominieren noch oft genug lenkende und kontrollierende Lehrerfragen den Schulalltag, die nicht nur die Antwort schon jeweilig wissen, sondern auch das ‚Antworten‘ überhaupt belohnen; nicht ‚Fehlerfreundlichkeit‘ und jene immer wieder beschworene ‚Fehlerkultur‘ (vgl. Oser 1998), sondern oft nur oberflächliches ‚Bescheidwissen‘ und eine ‚Kontroll-‘ und ‚Täuschungskultur‘ prägen die Schulerfahrungen auch noch weit über die Schule hinaus. Was so die Form schulischen Wissens kennzeichnet, gilt auch für die Form schulisch etablierter Sozialität: nicht Individualisierung und mehr oder weniger solidarische Sozialisierung, sondern Nivellierung und wechselseitige Konkurrenz bestimmen eine Interaktion, in der oft genug – wie Thiemann formuliert hat – die „gelungene Selbstinszenierung das Scheitern der anderen [...] herbeiwünschen muss“ (Thiemann 1985, S. 73) und alle Beteiligten immer wieder neu in die „Vereinzelung“ (ebd.) treibt<sup>15</sup>. Sicherlich, es gibt viele und vielleicht auch zunehmend mehr Ausnahmen, die Regel sind sie dennoch nicht; doch nicht persönliches Versagen oder gar pädagogische Grausamkeit, sondern überwiegend strukturelle Gegebenheiten bedingen eine Form schulischen Handelns, die – etwas überpointiert: statt in Welt einzuführen und ‚Selbst-‘ und ‚Weltwissen‘ zu ermöglichen – immer wieder neu Immunisierung gegen andere und anderes pädagogisch inszeniert, weil sie schließlich – auf beiden Seiten – doch auf Souveränität zielt: als täuschende Selbstrepräsentation, die einen Teil des eigenen Selbst exkommunizieren muss (vgl. Thiemann 1985, S. 76), ebenso wie als – wenn auch unterschiedlich praktizierte – souveräne ‚Coolness‘ und Indifferenz gegenüber Lehrenden, Lernenden und Inhalten.

Es ist die – schulisch nahezu allgegenwärtige – Form der Prüfung, die nicht nur die beiden Beispiele miteinander verknüpft, sondern als die wohl zentrale Figur schulischer Subjektivation überhaupt gelten kann<sup>16</sup>: in ihr wird *erstens* – in einer gewissen Analogie zur Beichte – das Subjekt als Subjekt eines Wissens allererst hervorgebracht, indem es einer asymmetrischen Sichtbarkeit unterworfen wird, wie Foucault in seiner Mikrostudie zur Prüfung skizziert hat (vgl. Foucault 1976, S. 238-250); *zweitens* wird der einzelne in einer Operation gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung von anderen getrennt und auf einer allgemeinen Matrix klassifiziert, sodass Schüler noch heute mehr

15 Einen kleinen, vielleicht einseitigen Einblick bieten Thiemanns ‚Schulszenen‘ (Thiemann 1985), die sich – empfehlenswert bis heute – durchaus als eine kleine Phänomenologie schulischen ‚Herrschen[s] und Leidens‘ lesen lassen. Thiemanns Beispiele – u.a. das Gelächter, die Demütigung, die konzentrierte Duckhaltung und das körperliche Wegtauchen – illustrieren eine institutionalisierte „Doppelbödigkeit“ (ebd., S. 76), die alle schulischen Sozialformen (auch noch in ihren Ausnahmen!) bestimmt und Vertrauen immer wieder unterminiert: „Man lacht, auch wenn einem nicht danach zumute ist, redet über ein Thema, das einen eigentlich nicht interessiert, bestätigt Ansichten, auch wenn man andere hat“ (ebd., S. 77).

16 Vgl. dazu auch Foucault 1976, der in einer kurzen ‚Genealogie der Prüfung‘ die zentralen Elemente derer Form der Subjektivierung – wenn auch noch überwiegend disziplinärtheoretisch – benennt. Die von ihm angemahnte „Geschichte der Prüfung“ (ebd. 238) wartet m.W. allerdings bis heute auf ihre machttheoretische Rekonstruktion; vgl. dazu Rauschenberger 1999, Grünig 1999 wie auch Ricken 2005.



über sich und ihre Leistungen zu wissen glauben, wenn sie ihre Note im Vergleich mit anderen sehen können und nicht inhaltliche Rückmeldungen zur Kenntnis nehmen müssen, – mit der Folge, dass weniger die Leistungsüberprüfung selbst als deren mit letztlich empfindlichen Sanktionen bewehrte komparative Grammatik und Bewertung das Geschäft der Prüfung kennzeichnet; *drittens* wird der einzelne einem ‚double bind‘ gleichzeitiger Selbstaffirmation und Selbstnegation unterzogen, der schließlich nur dazu taugt, zum eigenen Besten geführt werden zu müssen, und so als Kern pastoraler Machttechniken gelten kann. Bereits Humboldts, das flächendeckende Prüfungsgeschäft allererst mitinitiierende Stellungnahme ‚Über Prüfungen‘ von 1810 illustriert diesen ‚double bind‘ eindrücklich, empfiehlt er doch den Prüflingen, „dass man die Prüfungen mit einer gewissen Freudigkeit ergreift und sie als eine Gelegenheit, seine Kräfte zu üben und zu beweisen ansieht“ (Humboldt 1903, X, S. 240).

Ich breche ab; auch pädagogisch – so meine Schlussbilanz – ist mit Negativität ein ebenso zentrales wie widersprüchliches Feld markiert: so wie jedes Lernen nur in Gang gehalten wird, solange Negativität als Strukturmoment desselben anerkannt, institutionell geschützt und respektiert wird, so ist auch jedes Lehren bleibend an eben diese Negativität gebunden, sodass weder nur vermeintlich mögliches Instruktionshandeln noch die Umcodierung der Lehrerrolle zum bloßen Lernmoderator der Negativitätsproblematik zu entkommen vermag. Gerade weil aber Lehrer und Schüler sich allererst wechselseitig konstituieren und so aufeinander angewiesen bleiben (vgl. Meyer-Drawe 1996), ist es ratsam wie hilfreich, eine dritte Facette der Negativitätsproblematik in den Mittelpunkt zu rücken und die Fallibilität und ‚Negativität des Wissens‘ selbst pädagogisch zu nutzen; eine solche Perspektive erlaubte, die an Lernen und Lehren unweigerlich gekoppelte Nichtsouveränität (entlastend) an die Offenheit des Wissens selbst zu binden<sup>17</sup>.

17 Dass Lernen einhergeht mit der Fähigkeit, sich verunsichern zu lassen und schließlich gar sich selbst verunsichern zu können, ist weithin bekannt; dass aber auch jedes Lehren als ‚Freude an‘ und ‚aus Verunsicherung‘ an eben diese Nichtsouveränität gebunden ist, wird nur allzu gern umwillen eigener Souveränität übersehen. Aber bereits der Charakter jeden Wissens selbst verpflichtet darauf, lässt sich doch kein Wissen als definit und endgültig aufweisen (vgl. Gamm 2000); die grundgesetzliche Entscheidung, Schulen wissenschaftsanalog zu strukturieren und die Vorbereitung für das Lehramt in wissenschaftlichen Kontexten zu situieren, bietet dafür nicht nur alle Möglichkeiten, sondern bindet schulisches Lehren und Lernen an diese Form des Wissens. Aber auch didaktisch ist eine strukturelle Berücksichtigung von Negativität unerlässlich: gerade weil und indem Lernen immer ‚Erfahrung mit Erfahrung‘ ist, hängt jedes ‚Was‘ des Lernens von seinem ‚Wie‘ ab und schlägt sich als ‚Haltung‘ nieder (so dass die Rahmung schulischen Handelns mindestens ebenso wichtig ist wie deren ‚Stoff‘). Das aber verlangt schulisch – und nicht nur bloß reformpädagogisch – mindestens zweierlei: die (soweit wie mögliche) Aufhebung der Unterrichtstaktung, die nur zu signalisieren taugt, dass es nichts gibt, was längerer Beschäftigung und Einarbeitung lohnte; und die Vermeidung sozialer Selektion und Exklusion als Antworten auf problematische Lernprozesse, sei es als Aufhebung der Versetzungsregel, sei es als Abschaffung der frühen Differenzierung und Selektion zwischen gravierend unterschiedlichen Schultypen. In der Tat bedenkenswert sind daher verschiedene – politisch nur sehr verhalten aufgenommene – Vorschläge des Zukunftsrates NRW zur Neustrukturierung des Bildungssystems (vgl. dazu Kap. 2 in Zukunftsrat NRW 2004).

„Freude [aber] aus [eigener] Verunsicherung ziehn“ (Wolf 1983, S. 131) zu lernen, ist wohl kaum Gegenstand eines allererst noch zu erfindenden Unterrichtsfachs, sondern – ob wir es wollen oder nicht – ein zumeist bloß sozialisatorischer Effekt, der gebunden bleibt an die eigene Praxis der Negativität und unweigerlich erspürt wird. Unabdingbar ist daher eines: es genügt einfach nicht zu wissen, was man tut, oder gar zu wissen, warum man etwas tut; entscheidend ist – wie Foucault einprägsam formuliert hat – auch zu wissen, „was [das eigene] Tun tut“ (Foucault, zit. nach Dreyfus/Rabinow 1994, S. 219).

## Literatur

- Arendt, H. (1970): Macht und Gewalt. München: Piper.
- Benner, D. (2003a): Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung. In: Beillerot, J./Wulf, C. (Hrsg.): *European Studies in Education. Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*. Münster: Waxmann, S. 239-250.
- Benner, D. (2003b): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Ders. u.a. (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 96-110.
- Bonsiepen, W. (1984): Art. Negativität. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 6, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 671-686.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buck, G. (1981): *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Buck, G. (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der dialektischen Induktion*. Hrsg. von Ernst Vollrath. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2003): Noch einmal: Körper und Macht. In: Honneth, A./Saar, M. (Hrsg.): *Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 52-67.
- Dahrendorf, R. (1963): Art. Macht und Herrschaft, soziologisch. In: *Religion in Geschichte und Gesellschaft*, Bd. 4. Tübingen: Mohr, S. 569-572.
- Deleuze, G. (1992): *Differenz und Wiederholung*. München: Fink.
- Derrida, J. (1972): *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1988): *Randgänge der Philosophie*. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Passagen.
- Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (1994): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (1994): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz, S. 243-261.

- Foucault, M. (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräche mit D. Trombadori*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1999): *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frege, G. (1919/2003): *Die Verneinung*. In: *Logische Untersuchungen*, hrsg. von Patzig, G. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 58-73.
- Freud, S. (1925/1975): *Die Verneinung*. In: *Ders.: Studienausgabe Band III*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 373-377.
- Gadamer, H.-G. (1999): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. In: *Ders.: Gesammelte Werke, Band I*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gamm, G. (1994): *Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gamm, G. (2000): *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Greene, R. (1999): *Power. Die 48 Gesetze der Macht*. München/Wien: Hanser.
- Grünig, B. (1999): *Zur Entwicklung schriftlicher Prüfungen. Geschichtliche Stationen*. In: Grünig, B. u.a. (Hrsg.): *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*. Weinheim/München: Juventa, S. 117-157.
- Grünig, B./Kaiser, G./Kreitz, R./Rauschenberger, H./Rinninsland, R. (Hrsg.) (1999): *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*. Weinheim/München: Juventa.
- Heidegger, M. (1985): *Einführung in die phänomenologische Forschung*. In: *Ders.: Gesamtausgabe. Abteilung II: Vorlesungen, Band 61*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Humboldt, W.v. (1903): *Über Prüfungen für das höhere Schulfach*. In: *Ders.: Gesammelte Schriften*, Hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Band X. Berlin: B. Behr, S. 239-242.
- Kant, I. (1956): *Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte*. In: *Ders.: Werke*. Hrsg. von Weischedel, W., Bd. VI. Wiesbaden: Insel, S. 83-102.
- Kierkegaard, S. (1992): *Die Krankheit zum Tode*. *Gesammelte Werke Abt. 24/25*, Hrsg. von Hirsch, E. und Gerdes, H. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kimmerle, H. (2000): *Philosophien der Differenz. Eine Einführung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Koch, L. (1995): *Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Leschinsky, A. (2003): *Das pädagogische ‚Schisma‘. Wege zu einer Erklärung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 855-869.
- Lévinas, E. (1989): *Humanismus des anderen Menschen*. Hamburg: Meiner.
- Lévinas, E. (1992): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg/München: Alber.
- Luhmann, N. (1969): *Klassische Theorie der Macht: Kritik ihrer Prämissen*. In: *Zeitschrift für Politik* 16, S. 149-170.
- Luhmann, N. (1975): *Macht*. Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N. (2000): *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Masschelein, J. (2003): *Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken*. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. 46. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 124-141.
- Masschelein, J. (2004): *‘Je viens de voir, je viens d’entendre.’ Erfahrungen im Niemandsland*. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 95-115.
- Meyer-Drawe, K. (1996): *Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik*. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik II. Pädagogische Positionen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 85-98.

- Oser, F. (1998): Negative Moral und Entwicklung – Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur 9, S. 597-608.
- Paris, R. (1998): Stachel und Speer. Machtstudien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paris, R. (1994): Autorität. In: Sofsky, W./Paris, R. (Hrsg.): Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 21-156.
- Peukert, H. (2000): Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht. Autorität – Herrschaft – Gewalt – Technik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rauschenberger, H. (1999): Umgang mit Schulzensuren. Funktionen – Entwicklung – Praxis. In: Grünig, B./Kaiser, G./Kreitz, R./Rauschenberger, H./Rinninsland, R. (Hrsg.): Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule. Weinheim/München: Juventa, S. 11-99.
- Rentsch, T. (2000): Negativität und praktische Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ricken, N. (2004): Menschen: Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hrsg.): Sinn – Kultur – Wissenschaft. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Band 1: Die Kultur in der Lebenspraxis: Zur Idee kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 152-172.
- Ricken, N. (2005): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Münster: Waxmann.
- Roth, P. (2002): Der menschliche Makel. München/Wien: Hanser.
- Schwartländer, J. (1973): Art. Macht, in: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Hrsg. von Krings, H. u.a. München: Kösel, S. 868-877.
- Simmel, G. (1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sofsky, W./Paris, R. (Hrsg.) (1994): Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spinoza, B.de (1977): Die Ethik [lat./dt.: Ethica. Ordine Geometrico demonstrata (1677)], übersetzt von Stern, J. Stuttgart: Reclam.
- Spitz, R.A. (1992): Ja und Nein: die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart: Klett-Cotta.: Stuttgart.
- Thiemann, F. (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und Leiden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomentechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weinrich, H. (Hrsg.) (1975): Positionen der Negativität. Poetik und Hermeneutik Bd. 6. München: Fink.
- Wolf, C. (1983): Voraussetzungen einer Erzählung: Cassandra. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Zukunftsrat NRW (2004): NRW 2015 – Ressourcen nutzen, Regionen stärken. Bericht des Zukunftsrates NRW an die Landesregierung NRW. Düsseldorf.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Norbert Ricken, Universität Bremen, Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Postfach 330440, 28334 Bremen.